



COMPETENCIAS EMOCIONALES, RESILIENCIA Y ESTRÉS EN EDUCADORAS DE PRIMERA INFANCIA

EMOTIONAL COMPETENCIES, RESILIENCE, AND STRESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATORS

Ximena Suárez Cretton ^{1*}

E-mail: xsuares@unap.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8204-0548>

Joucelyn Rivadeneira Valenzuela²

E-mail: jrivadeneira@ucm.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6917-1690>

Bessie Rojas Rodriguez¹

E-mail: besrojas@unap.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9009-5282>

Nelson Castro Méndez¹

E-mail: nelcastr@unap.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7105-6306>

¹Universidad Arturo Prat. Victoria, Chile.

²Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

*Autor para Correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Suárez Cretton, X., Rivadeneira Valenzuela, J., Rojas Rodriguez, B. y Castro Méndez, N. (2026). Competencias emocionales, resiliencia y estrés en educadoras de primera infancia. *Universidad y Sociedad* 18(1). e5817.

RESUMEN:

Existe amplio consenso sobre la necesidad de formar docentes con un sólido desarrollo en competencias emocionales para favorecer y potenciar los aprendizajes de sus estudiantes, y para promover su propio bienestar. Dentro de esta perspectiva, es necesario identificar aquellos factores que pueden estar implicados en el potencial de estas capacidades en los Educadores que inician la educación formal. El propósito de este estudio fue determinar las competencias emocionales presentes en las Educadoras de Párvulos y su relación con la resiliencia y el estrés. Se aplicaron tres instrumentos a 154 Educadoras de Párvulos de una región vulnerable de Chile: Escala de competencias emocionales, Escala de resiliencia, Escala de estrés percibido. Los resultados muestran un buen nivel en competencias emocionales y en resiliencia; pero una presencia media de estrés en las educadoras; asimismo, se observa una relación positiva de la competencia emocional con la resiliencia, y negativa con el estrés percibido. Las tres variables evaluadas presentan un desarrollo mejor en las profesionales pertenecientes a sistemas educativos privados que públicos. Se concluye la importancia de reflexionar sobre la formación continua e inicial de las Educadoras y sobre la pertinencia de las políticas actuales para garantizar la calidad de la educación pre-escolar.

Palabras clave: Inteligencia emocional, Resiliencia, Estrés percibido, Educador de párvulos, Educación inicial.

ABSTRACT:

There is broad consensus on the need to train teachers with a solid development of emotional competencies not only to promote and enhance the learning of their students, but to promote their own well-being. Within this perspective, it is necessary to identify those factors that may be involved in the development of this capacity in Educators who begin formal education. The objective of this study was to determine the potential of emotional competencies present in Early Childhood Educators and their relationship with resilience and stress. A collection of information was carried out on 154 Early Childhood Educators from a vulnerable region of Chile through three instruments: Emotional Competencies Scale; Resilience Scale, and Perceived Stress Scale. The analysis of the information indicates a good level of emotional competencies and resilience, medium to high presence of stress, a positive relationship between emotional competence and resilience and negative with perceived stress. The three variables evaluated present a better development in professionals belonging to private than public educational systems. We conclude that it is important to reflect on the continuous and initial training of educators and on

the relevance of current policies to guarantee the quality of preschool education.

Keywords:

Emotional intelligence, Resilience, Perceived stress, Preschool educators, Early childhood education

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, los sistemas educativos de educación pre-escolar en Latinoamérica incluyendo Chile han pasado por importantes procesos de reformas y ajustes tanto curriculares, organizacionales como estructurales. Entre estos, se han diseñado modelos que responden a la diversidad social y cultural de las regiones, resultando modalidades curriculares pertinentes a los niños, sus familias y contextos. Las nuevas perspectivas educativas e investigativas valoran la condición multidimensional de la tarea educativa, es decir, considerar que son varios los factores que pueden estar impactando el aprendizaje en los niños. Un factor relevante es el educador(a) quien facilita a las niñas y niños construir y desarrollar aprendizajes significativos mediante interacciones sociales fundamentalmente positivas y seguras (Costa-Rodríguez et al., 2021)). Pese a los avances, los resultados de aprendizaje aún se encuentran caracterizados por una gran falta de equidad en los logros educativos en etapas tempranas (Gómez & Rivas, 2017).

La profesión de educador en una institución preescolar es diversa y altamente estresante, requiere de autorregulación (autogestión) producto de una carga psicológica de estímulos que supera a la de muchos otros profesionales (Bagadaeva et al., 2021; Fernandez-Molina et al., 2023). Buena parte de las investigaciones se han orientado hacia el aprendizaje socioemocional de los niños, pero menos a la competencia emocional de los docentes. Asimismo, se han explorado más las emociones en profesores de primaria y de secundaria, y menos en Educadores preescolares (Qin et al., 2024). El educador(a) se enfrenta a enseñar y en muchos casos, a trabajar las capacidades emocionales o las deficiencias afectivas de sus alumnos; debe invertir un esfuerzo emocional importante para equilibrar las complejas exigencias de sus funciones como educadores(as) y cuidadores(as) de los niños pequeños (Fairchild y Mikuska, 2021; Qin et al., 2024;). La alta implicación emocional se considera un elemento integral del profesionalismo de los profesores de Educación preescolar (Yin et al., 2023).

En América Latina son escasas aún las políticas educativas orientadas hacia el autocuidado del educador, y en la formación inicial el desarrollo de competencias emocionales es aún incipiente (Costa-Rodríguez et al., 2021).

Antecedentes

El trabajo del educador(a) involucra una constante carga de emociones la actividad que ejecuta puede llegar a desencadenar sensación de abatimiento o contrariamente, de motivación e ilusión (Fairchild y Mikuska, 2021). De ello surge la relevancia de las competencias emocionales para la docencia. Afortunadamente, tras dos décadas de investigación continua sobre el constructo de inteligencia emocional (IE), del que surgen las competencias emocionales, existe consenso en situar a las competencias de los docentes como fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes y de su propio bienestar. Es importante clarificar que el concepto de inteligencia emocional corresponde a un constructo hipotético propio de la psicología, aún en definición, y el de competencias a una aplicación de éste. Salovey y Mayer hablan por primera vez de Inteligencia Emocional (IE) como una combinación de cognición y elementos afectivos. La definen como la habilidad para reconocer, controlar y expresar emociones y sentimientos propios y ajenos, optimizando con ello la posibilidad de interacción con los otros (Mayer y Salovey, 1997). Redefiniciones posteriores del concepto en esta línea visualizaron a la inteligencia emocional como una combinación de diferentes factores. Lo interesante del concepto para este estudio es su aplicación al ámbito educativo. La propuesta de clasificación de competencias de Bisquerra identifica 5 tipos de competencias: conciencia emocional, regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007). Las investigaciones en Educadores sobre competencias emocionales concluyen que: es un recurso personal clave que se asociaría con actitudes más positivas hacia su trabajo (Bardach et al., 2021), favorece el logro de bienestar en el docente. Algunos estudios señalan que la competencia emocional sería menor en docentes mayores (García-Domingo, 2021) y otros, verifican una relación positiva con la edad (Valenzuela et al., 2021). La capacidad de regulación emocional emerge como muy relevante dado que permite a los profesores ser capaces de cambiar los sentimientos negativos en positivos (Fernández-Molina et al., 2023). Variados estudios verifican la trascendencia de la capacidad de regulación para el educador preescolar iniciándose una potente línea de investigación en área: El uso de estrategias de regulación es constante (Yin et al., 2023) las educadoras tienden a suprimir emociones o a fingir estados emocionales positivos (Ocak Karabay, 2019). Por otra parte, se aprecia que las relaciones profesor-alumno son determinantes para el bienestar de los docentes dado que ellos tienen una necesidad psicológica de relación con los estudiantes, sin embargo, el agotamiento emocional de las educadoras podría socavar

potencialmente la calidad de las interacciones entre profesores y niños (Ansari et al., 2022). Variados estudios verifican la trascendencia de la capacidad de regulación para el educador preescolar iniciándose una potente línea de investigación en esta capacidad. Algunas de ellas señalan: el uso de estrategias de regulación es constante (Yin et al., 2023); el agotamiento emocional dificulta la expresión de emociones adecuadas (Qin, 2024); las educadoras tienden a suprimir emociones o a fingir estados emocionales positivos (Ocak Karabay, 2019).

García-Domingo (2021) constata en educadoras españolas un nivel de competencia emocional solo adecuado, y con debilidades en habilidades de gestión y de regulación emocional; menos competencia emocional en docentes que trabajan en colegios públicos, de mayor edad y de más años de experiencia. Estudios en educadores chilenos verifican una baja percepción de competencia emocional y debilitada capacidad de conciencia emocional; una relación positiva entre competencia emocional y edad (Valenzuela-Zambrano et al., 2021).

Nuevas perspectivas de investigación plantean que las emociones de los Educadores de pre-escolares surgen de una compleja construcción social y cultural influida por contextos sociales, culturales y políticos específicos (Ocak Karabay, 2019; Qin et al., 2024). Desde este punto de vista sería muy difícil generalizar los resultados de diferentes realidades culturales y sociales lo que alienta al desarrollo de estudios localizados.

Muy ligado al concepto de inteligencia emocional participa la capacidad de resiliencia que se asocia con la adaptación al contexto y a las dificultades emergentes (Henderson y Milstein, 2003). Se trata de un proceso dinámico y adaptativo, multidimensional en el que tanto el contexto, la construcción social y las características psicológicas del individuo tienen un papel fundamental. Ha sido ampliamente investigada en niños, pero menos en Educadores que son con quienes interactúan los preescolares. La resiliencia como concepto ha transitado hacia un paradigma centrado en comprender las cualidades positivas y los puntos fuertes que los individuos presentan (Henderson y Milstein, 2003). Desde una mirada bioecológica, el desarrollo y el comportamiento son el producto de una red compleja de factores internos y externos (Bagadaeva et al., 2021); la capacidad de resiliencia del docente y de sus estudiantes sería producto tanto de factores del individuo como del contexto. Los docentes poseen un rol clave dentro de la comunidad educativa para apoyar y potenciar el proceso de resiliencia. La resiliencia es también un factor protector en el docente para superar las dificultades y el estrés (Quintiliani et al., 2021); predice el estrés (Morales-Rodríguez, 2021). Aquellos docentes

que experimentan de forma regular emociones positivas pueden ser más resilientes y afrontan de mejor manera los elementos estresores manteniendo ambientes sanos de aprendizaje. Se verifica una correlación positiva entre la resiliencia y la inteligencia emocional, siendo más elevada con la habilidad de reparación emocional (Andrade, 2025), evidenciando que las docentes que manejan mejor sus emociones son más resilientes.

La presencia de estrés laboral, definido como un grupo de reacciones emocionales, cognitivas y conductuales ante exigencias profesionales que sobrepasan los conocimientos y habilidades del trabajador, es una constante en la labor educativa y se debe contar con herramientas de afrontamiento. En contextos vulnerables y de gran diversidad también es esperable que el trabajo educativo de los docentes sea más difícil de desarrollar (Aguilar, 2018). El estudio realizado en Chile en Educadores y Técnicas pre-escolares revela que un 22,7% presenta síntomas de agotamiento emocional (Guerra et al., 2024). La alta feminización del sector de educación pre-escolar en que existen responsabilidades domésticas y de cuidado, sumadas a las labores profesionales, generan una doble carga que impacta en el bienestar (Guerra et al., 2024). Por otra parte, existe un cuestionamiento de los docentes hacia la promulgación de políticas públicas para mejorar la calidad cuyos resultados se cuantifican por políticas de accountability (Carrasco et al., 2024). La resistencia al estrés de un docente de una institución de educación preescolar juega un papel importante en la construcción y mejora de las relaciones didácticas e interpersonales. Para tener éxito, los profesores deben estar equipados con niveles extraordinarios de resiliencia (Kangas-Dick y O'Shaughnessy, 2020; Salvo-Garrido et al., 2025) de forma que puedan resistir al estrés cotidiano que implica su tarea. Experimentar emociones positivas favorece la resiliencia y permite afrontar de mejor manera los elementos estresores (Fernández-Molina et al., 2023). El metaanálisis de Yin et al. (2019) verifica una relación negativa pequeña y significativa entre la inteligencia y el agotamiento emocionales de los docentes en servicio. Las competencias emocionales y la resiliencia son capacidades que se pueden fortalecer a través de diferentes formas de intervención; el desafío parece estar en como integrarlo como algo esencial al rol docente (Kangas-Dick y O'Shaughnessy, 2020).

En perspectiva a los antecedentes presentados se plantean los siguientes objetivos: 1) determinar el potencial de competencia emocional de educadoras de preescolares y su relación con la resiliencia y el estrés, 2) verificar relaciones entre las variables centrales y características

sociodemográficas (edad, años de antigüedad docente y dependencia laboral).

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño

Se utilizó un diseño no experimental, de corte transversal, correlacional.

Participantes

La muestra participante estuvo compuesta por 154 Educadoras de Párvulos en ejercicio de la Región de Tarapacá de Chile, todas de género femenino, de una edad promedio de 37.97; DE= 8.49 años, procedentes de Instituciones del ámbito público y privado: 111 pertenecen al sistema público y 43 al sistema laboral privado. 105 educadoras presentan menos de 15 años de antigüedad y 49 más de 15 años. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo aleatorio estratificado representando las características de 9 grupos de organizaciones que imparten educación pre-escolar. Del total de las Educadoras 111 (72%) trabaja en una institución de financiamiento público y 43 (27,9 %) de ellas se desempeñan en instituciones de financiamiento privado. De acuerdo con sus años de antigüedad educacional, 108 educadoras presentan menos de 15 años de antigüedad y 46 de ellas, más de 15 años. Según la antigüedad en el cargo actualmente ejercido, 35 educadoras constatan más de 10 años de experiencia laboral y 119, menos de 10 años.

Instrumentos

La recolección de información se llevó a cabo a través de la aplicación de tres instrumentos en el segundo semestre del año 2022, se utilizó una encuesta de datos sociodemográficos.

Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA) de la validación chilena. El objetivo de la prueba es medir el nivel de las competencias emocionales previstas en el modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez (2007). Está conformado por 23 ítems que representan 5 dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. La fiabilidad, medida en alfa de Cronbach, es de 0.892, para este estudio fue de 0.93; también posee una validez interna adecuada para medir psicométricamente las competencias emocionales. Las dimensiones se definen de la siguiente manera: Conciencia emocional: capacidad para tomar conciencia de las propias emociones, darle un nombre a cada emoción, así como comprender las emociones de cada persona. Alfa de Cronbach 0.80. Regulación emocional: capacidad para tomar conciencia de la

interacción entre emoción, cognición y comportamiento, regular las emociones, contar con estrategias de afrontamiento y la capacidad para generar emociones positivas. Alfa de Cronbach 0.84. Autonomía emocional: capacidad para automotivarse, ser responsable, sentirse auto eficaz emocionalmente y ser resiliente. Alfa de Cronbach 0.86. Competencias sociales: capacidad para respetar a las demás personas, practicar la comunicación receptiva, asertiva y el comportamiento prosocial y cooperativo. Incluye además la prevención y solución de conflictos. Alfa de Cronbach 0.80. Competencias para la vida y el bienestar: capacidad para fijar objetivos adaptativos de la persona para sí misma, tomar decisiones asumiendo la responsabilidad por las propias decisiones en consideración de aspectos éticos, sociales y de seguridad. También se refiere a la capacidad para buscar ayuda y recursos, proveerse de bienestar subjetivo y fluir. Alfa de Cronbach 0.86 Los autores del test proporcionan los siguientes rangos para interpretar los resultados: 1 a 2,9 deficiente; 3 a 4 regular y 4,1 a 5 óptimo.

Escala de resiliencia SV-RES. La escala está conformada por 60 ítems, con 5 alternativas de respuesta desde “muy de acuerdo” = 5 a “muy en desacuerdo” = 1. Se conforma por 12 factores específicos de resiliencia: F1 autonomía, F2 identidad, F3 satisfacción, F4 pragmatismo, F5 vínculos, F6 redes, F7 modelos, F8 metas, F9 afectividad, F10 autoeficacia, F11 aprendizaje, F11 generatividad. La confiabilidad medida a través del alfa de Cronbach es de 0,96.

Escala de estrés percibido PSS-14. La escala está diseñada para medir el grado en que los individuos evalúan situaciones de su vida como estresantes. Los ítems incluidos fueron diseñados para evaluar cuán impredecible, incontrolable y sobrecargada encuentran su vida los individuos encuestados. No es específica para una situación en particular, sino que es sensible a la ocurrencia de los eventos potencialmente estresantes, así como a circunstancias de la vida diaria. Esta escala ha sido utilizada en una amplia variedad de investigaciones dirigidas a medir la percepción de estrés (asociado a enfermedades, laboral, académico, etc.), incluyendo estudios realizados en estudiantes de carreras del área de la salud. La PSS-14 incluye 14 preguntas con respuestas que varían entre 0 y 4 puntos para cada una. Puntajes finales elevados indican altos niveles de estrés, mientras que puntajes bajos indican menores niveles de estrés.

Procedimiento de recogida y de análisis de datos

El procedimiento incluyó la coordinación previa con la secretaria Ministerial de Educación y las instituciones que dictan educación parvularia en la región a fin de facilitar

el acceso a la muestra y coordinaciones con todas las direcciones de los jardines infantiles seleccionados para la investigación. Una vez realizadas las coordinaciones previas se procedió a solicitar la participación de las educadoras de párvulos, la cual tuvo un carácter voluntario y sin retribución monetaria. Finalmente, las/los educadores/es de párvulos accedieron al estudio previa entrega de información acerca de los objetivos, así como el previo otorgamiento del consentimiento informado.

El análisis de los datos contempló inicialmente una depuración de los datos, atendiendo al cumplimiento de los supuestos de normalidad y cálculo los índices de confiabilidad de cada uno de los instrumentos utilizados con el alfa de Cronbach a fin de analizar su consistencia interna. Para dar respuesta al primer objetivo, se realizó un análisis descriptivo de los datos y se obtuvieron las medias, desviación típica, percentiles para cada una de las variables. Posteriormente se obtuvieron las correlaciones de la variable competencias emocionales con la resiliencia y el estrés percibido a través de la prueba de correlación de Pearson. Para el segundo objetivo, se establecieron asociaciones entre las variables centrales y los datos sociodemográficos de procedencia laboral, antigüedad educacional y antigüedad en el cargo ejercido, a través de la prueba Chi Cuadrado. Para efectuar todos estos análisis se utilizó el software SPSS v.25

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se calculan el alfa de Cronbach de los instrumentos utilizados obteniéndose niveles adecuados de confiabilidad en cada escala las que oscilaron entre .80 y .96 distribuyéndose de la siguiente forma: competencia emocional total 0.896, dimensión conciencia emocional 0.835; regulación emocional 0.85; autonomía emocional 0.86; competencia social 0.82; competencia calidad de vida y bienestar 0.808; resiliencia 0.965; estrés percibido 0.896. Estos valores son similares a los valores del autor.

Datos descriptivos de las variables y dimensiones.

Los valores alcanzados en cada una de las variables se presentan en la Tabla 1. La competencia emocional total alcanza un nivel sobre la media que puede ser evaluado en el rango de óptimo. Los valores obtenidos en cada una de las dimensiones de competencias emocionales también presentan valores sobre la media ubicándose todas en un rango óptimo. Las dimensiones con mejor desarrollo son autonomía emocional y conciencia social. Se observan valores levemente más bajos cercanos al límite del nivel regular en las dimensiones de conciencia emocional, regulación emocional y en competencias para la vida y el buen vivir. La variable resiliencia total presenta un nivel medio levemente superior a la media, este resultado también se aplica a todas las 12 subescalas que conforman el instrumento; presentan un nivel levemente inferior a la media las dimensiones de autonomía, modelos, afectividad y generatividad. Con respecto a la variable estrés percibido se observan valores sobre la media que puede ser interpretado como presencia de estrés moderado (Los puntajes para estrés moderado fluctúan entre 20 y 25).

Tabla 1: Datos descriptivos de resiliencia, competencias emocionales y estrés percibido.

SV		Estrés	I_CE	I_RE	I_AE	I_CS	I_CVB	ICEA_Tot
Total								
N	Válido	154	154	154	154	154	154	154
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media		265.61	23.03	20.01	16.45	23.33	22.77	16.68
Moda		270	26	20	16	25	25	20
Mediana		269	23	20	16	24	23	17
D.E.		22.04	8.73	3.14	2.66	2.24	2.20	2.60
Mínimo		189	4	13	10	15	15	9
Máximo		300	47	25	20	25	25	20
Percentiles	25	252.50	18	17	15	23	21	15
	50	269	23	20	16	24	23	17
	75	283.25	28	23	19	25	25	19



Resultados de Correlaciones entre las variables Centrales y dimensiones; y relaciones entre las variables centrales y datos sociodemográficos relevantes.

Se observa una correlación positiva significativa $r = .641^{**}$ entre la variable competencia emocional total y resiliencia que puede ser considerada fuerte. Entre las dimensiones de competencia emocional y la resiliencia (ver tabla 2) también se observan relaciones positivas significativas moderadas que oscilan entre .49 a .55 en todas las dimensiones. Entre la competencia emocional total y el estrés percibido, se presenta una correlación significativa negativa $r = -.640^{**}$ que también se considera fuerte; lo mismo sucede con todas las dimensiones de competencias emocionales correspondiendo a relaciones negativas moderadas.

Tabla 2: Correlaciones dimensiones competencias emocionales, resiliencia y estrés.

	SV_Tot	I_CE	I_RE	I_AE	I_CS	I_CVB	PS
SV_Tot	1	.49**	.55**	.45**	.49**	.55**	-.50**
I_CE	-	1	.57**	.45**	.45**	.60**	-.54**
I_RE	-	-	1	.55**	.54**	.64**	-.54**
I_AE	-	-	-	1	.69**	.48**	-.42**
I_CS	-	-	-	-	1	.50**	-.44**
I_CVB	-	-	-	-	-	1	-.57**
PS	-	-	-	-	-	-	1

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Con el fin de determinar relaciones entre las variables competencia emocional, resiliencia, estrés percibido y características sociodemográficas de la muestra, se utiliza la prueba de asociación Chi Cuadrado (ver tabla 3). Las características analizadas resultan: la edad de las Educadoras; los años de antigüedad en la profesión; los años de antigüedad en el cargo actual y el tipo de financiamiento de las instituciones donde se desempeñan categorizados en sistemas de educación públicos y sistemas de educación privados. Al relacionar las variables centrales competencia emocional, resiliencia y estrés con la edad, no se obtienen relaciones o asociaciones significativas.

Para relacionar el tipo de financiamiento de las instituciones donde se desempeñan las educadoras (público/ privado), se conforman dos grupos que representan niveles altos de las variables y niveles bajos. Los resultados indican asociaciones significativas a favor de la pertenencia laboral a sistemas de financiamiento privado para las variables de competencia emocional total, resiliencia total y estrés percibido.

Tabla 3: Competencia emocional, resiliencia, estrés y su asociación con tipo de financiamiento laboral.

	Financiamiento Público					Financiamiento Privado							
	Bajo		Alto			Bajo		Alto					
		%		%	% total		%		%	% total	n	1 g.l.	sig.
C. Emoc.	34	31.20	75	68.80	100	7	15.50	38	84.50	100	154	5.00	0.02
Resilienc.	35	32.10	74	67.90	100	3	6.66	42	93.34	100	154	12.99	0.00
Estrés	52	47.70	57	52.30	100	30	66.66	15	33.34	100	154	4.16	0.04

DISCUSIÓN

En relación con el primer objetivo, los resultados evidencian que las Educadoras de Párvulos presentan puntuaciones que denotan niveles satisfactorios de competencia emocional y resiliencia según estándares de la escala utilizada, en contraste con un nivel medio de estrés percibido. Este perfil da cuenta de recursos personales relevantes para el desempeño profesional, pero también de una exposición sostenida a demandas emocionales y contextuales que generan tensión. Estos hallazgos son consistentes con la literatura que caracteriza la educación preescolar como una profesión altamente demandante y estresante (Bagadaeva et al., 2021; Fairchild y Mikuska, 2021; Kangas-Dick y O’Shaughnessy, 2020;), aunque difieren de estudios nacionales que reportan bajos niveles de competencia emocional en docentes (Valenzuela-Zambrano et al., 2021). Asimismo, el análisis por dimensiones de competencias emocionales muestra menores niveles en conciencia emocional, regulación emocional y competencias para la vida y el bienestar,



áreas vinculadas al autocuidado y a estrategias adaptativas de afrontamiento (Ansari et al., 2022). Esta brecha resulta relevante, ya que, ante el incremento de estímulos estresores, estas debilidades pueden traducirse en mayor riesgo de agotamiento emocional y dificultades para canalizar adecuadamente las emociones (Ocak Karabay, 2019; Qin, 2024). Las educadoras pueden recurrir a estrategias ineficaces como suprimir sus emociones o fingir estados emocionales que no vivencian.

En esta investigación, la resiliencia emerge como una fortaleza relevante del grupo estudiado que actúa como un recurso protector del bienestar docente y facilita la adaptación frente a la adversidad (Henderson y Milstein, 2003; Quintiliani et al., 2021). No obstante, los resultados también indican la presencia persistente de emociones negativas y malestar, lo que sugiere que los niveles de resiliencia observados pueden no ser suficientes para contrarrestar las demandas estructurales del contexto educativo, tal como advierten estudios recientes (Fairchild et al., 2021; Qin, 2024 y Yin et al., 2023). Se confirma una relación significativa, positiva y de alta intensidad entre la competencia emocional y la resiliencia, tanto a nivel global como dimensional, especialmente en regulación emocional y habilidades para la vida y el bienestar. Estos resultados coinciden con investigaciones que destacan la interacción entre emociones positivas, resiliencia y afrontamiento eficaz del estrés (Salvo-Garrido et al., 2025). Asimismo, se determina una relación inversa significativa entre competencia emocional y estrés percibido, concordante con estudios previos en población docente (Yin et al., 2019).

Un hallazgo relevante es que las dimensiones con mayor relación negativa con el estrés son, precisamente, aquellas que presentan un menor desarrollo en la muestra. Esto refuerza la evidencia que advierte dificultades en el uso de estrategias emocionales adaptativas en educadoras, y la necesidad de fortalecer específicamente la regulación emocional y el autocuidado profesional (Fairchild y Mikuska, 2021; Ocak Karabay, 2019; Yin et al., 2023). Es recomendable explorar a través de diseños experimentales la eficacia de programas de fortalecimiento de competencias emocionales y de estrategias de afrontamiento del estrés para educadoras de formación inicial a fin de orientar la elección de ellos.

Finalmente, el análisis de variables sociodemográficas muestra condiciones menos favorables en educadoras que trabajan en instituciones de financiamiento público, en concordancia con estudios previos (Bassok y Galdo, 2016; García-Domingo, 2021). No se identifican relaciones significativas entre competencia emocional, resiliencia, estrés con la edad y años de experiencia docente, lo

que sugiere que estas capacidades no dependen linealmente del ciclo vital ni de la antigüedad laboral, sino de múltiples factores individuales y contextuales que difícilmente son generalizables a otras realidades, como advierte la literatura reciente (Qin et al., 2024). Estos resultados deben ser analizados con cautela, dado que existe evidencia heterogénea al respecto.

CONCLUSIONES

Los resultados permiten concluir que las Educadoras de Educación inicial (pre-escolar) participantes cuentan con recursos emocionales y de resiliencia suficientes para desempeñar su rol profesional, aunque presentan una vulnerabilidad frente al aumento de demandas laborales y estresores contextuales. La alta feminización del sector de educación pre-escolar en que existen responsabilidades domésticas y de cuidado, sumadas a las labores profesionales, generan una doble carga que impacta en el bienestar (Guerra et al., 2024). El análisis sobre bienestar y salud mental de profesionales de educación inicial debería realizarse con perspectiva de género.

La regulación emocional y las competencias para la vida y el bienestar emergen como factores clave tanto para un buen desempeño profesional, como para el afrontamiento del estrés, configurándose como áreas prioritarias de intervención. El principal aporte del estudio radica precisamente en identificar estas competencias como factores protectores relevantes en educadoras activas, orientando el diseño de programas de formación docente inicial y continua a través de intervenciones focalizadas en el fortalecimiento socioemocional y el autocuidado profesional. En contextos latinoamericanos, donde las políticas de bienestar docente son aún incipientes, estos resultados refuerzan la necesidad de estrategias institucionales y políticas públicas que promuevan climas laborales saludables y resilientes.

Entre las limitaciones del estudio se reconoce el tamaño muestral y la ausencia de metodologías cualitativas que permitan profundizar en las fuentes del estrés percibido. Futuros estudios pueden avanzar en diseños mixtos y en la evaluación de la efectividad de programas de intervención orientados al desarrollo de competencias emocionales en educadoras de párvulos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar, E. (2018). *Onward: Cultivating emotional resilience in educators*. John Wiley & Sons.

- Andrade Dávila, C. R. (2025). Inteligencia emocional y resiliencia en el desempeño docente: un enfoque integrado para la eficacia educativa. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (3), 150 – 163. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i3.3936>
- Ansari, A., Pianta, R. C., Whittaker, J. V., Vitiello, V. E., & Ruzek, E. A. (2020). Preschool Teachers' Emotional Exhaustion in Relation to Classroom Instruction and Teacher-child Interactions. *Early Education and Development*, 33(1), 107–120. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1848301>
- Bagadaeva, O., Golubchikova, M., Kamenskaya, E., & Arpentieva, M. (2021). Ecological aspects of the education and resilience of preschool teachers. In *E3S Web of conferences* (Vol. 284, p. 09021). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202128409021>
- Bardach L., Klassen R. M., & Perry N. E. (2021). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational psychology review*, 34(1), 259-300. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>
- Bassok, D., & Galdo, E. (2016). Inequality in preschool quality? Community-level disparities in access to high-quality learning environments. *Early Education and Development*, 27(1), 128–144. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1057463>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://diposit.ub.edu/items/7ec5c00a-e96c-42e7-b4cc-8f69553f9251>
- Carrasco-Aguilar, C., Veas-Galletti, X., Valdenegro-Egozcue, B. & Maldonado-Mamani, M. (2024). Trayectorias docentes y high stakes accountability: relatos de profesoras y profesores en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 50(1), 131-151. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052024000100131>
- Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X. Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la Inteligencia Emocional para la aplicación de la Educación Emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 219-233. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Fairchild, N., & Mikuska, E. (2021). Emotional labor, ordinary affects, early childhood education and care worker. *Gender, Work and Organization*, 28(3), 1177–1190. <https://doi.org/10.1111/gwao.12663>
- Fernández-Molina, M., Salazar-Mendías, L., & Pérez-Semper, P. (2023). Preschool teachers' well-being. Impact of relationships between happiness, emotional intelligence, affect, burnout, and engagement for their initial and permanent training. *Estudios Sobre Educación*, 45, 165-185. <https://doi.org/10.15581/004.45.008>
- García Cano, L., & Niño Murcia, S. (2023). La regulación emocional en docentes de educación en formación. *Pensamiento Educativo*, 60(3). <https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.1>
- García-Domingo, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.450111>
- Gómez, G. & Rivas, M. (2017). Resiliencia académica, nuevas perspectivas de interpretación del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social. *Calidad en la Educación*, (47), 215-233. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200215>
- Guerra, P., Jorquera, C., Maldonado, C., Cuadros, O., Queupil, J. P., Calderón, M., Villenas, M. J., Camus, J., Arcanjo, J., Fuentes, C. y Domínguez, R. (2024). Estudio bienestar en equipos pedagógicos. Informe ejecutivo. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/21571>
- Henderson, N. & Milstein, M. (2003). *Resiliency in Schools: Making it Happen for Students and Educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1956997>
- Kangas-Dick, K. & O'Shaughnessy, E. (2020). Interventions that promote resilience among teachers: a systematic review of literature. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 131-146. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1734125>
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=672339>
- Morales-Rodríguez, F.M. (2021). Fear, stress, resilience and coping strategies during COVID-19 in Spanish university students. *Sustainability*, 13(11), 5824. <https://doi.org/10.3390/su13115824>
- Ocak Karabay, S. (2019). Emotion regulation, teaching beliefs and child-teacher relationships from the perspectives of pre-school teachers. *Education* 3-13, 47(1), 101-115. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004279.2017.1405057>
- Qin, H., Schoeps, K., & Yin, H. (2024). Depicting the landscape of research on teacher emotion in early childhood education: A systematic review. *European Journal of Education*, 59(4), e12741. <https://doi.org/10.1111/ejed.12741>
- Quintiliani, L., Sisto, A., Vicinanza, F., Curcio, G., & Tambone, V. (2022). Resilience and psychological impact on Italian university students during COVID-19 pandemic. Distance learning and health. *Psychology, Health & Medicine*, 27(1), 69-80. <https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1891266>

Salvo-Garrido, S., Cisternas-Salcedo, P. & Polanco-Levican; k. (2025). Understanding Teacher Resilience: Keys to Well-Being and Performance in Chilean Elementary Education. *Behav Sci (Basel)*15(3):292. <https://www.mdpi.com/2076-328X/15/3/292>

Valenzuela-Zambrano, B., Álvarez, M., y Salgado, E. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 29-42. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622021000300029&script=sci_arttext&lng=en

Yin, H., Tam, W. W. Y., Park, M., & Keung, C. P. C. (2023). Emotional labour matters for kindergarten teachers: An examination of the antecedents and consequences. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(2), 239–249. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00647-4>

CONFLICTO DE INTERESES:

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Contribución de los autores bajo taxonomía CRediT:

Los autores han ejecutado los siguientes roles.

Autor	Roles
Ximena Suárez	Encargado de: conceptualización, escritura y redacción borrador, conceptualización.
Joucelyn Rivadeneira	Encargado de: Adquisición de financiación, Conceptualización, revisión y edición.
Bessie Rojas	Encargado de: Administración del proyecto, recolección de datos.
Nelson Castro	Encargado de: Metodología, curación de datos

